

Las producciones escritas narrativas y explicativas de los ingresantes a las carreras de inglés: problemáticas encontradas y aplicaciones didácticas

- ❖ **ANA LAURA MARCHEL** | analauramarchel@gmail.com
- ❖ **VIRGINIA P. SÁNCHEZ GARCÍA** | virsanchez88@gmail.com
- ❖ **CLAUDIO M. VELASCO** | clavelasco@yahoo.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

En general, los/as ingresantes a una carrera universitaria se enfrentan con una serie de desafíos que incluyen, entre otros, la adquisición de nuevas responsabilidades, mayores exigencias y la adaptación a un nuevo contexto social, institucional y educativo.

En el presente trabajo abordaremos algunas de las problemáticas que los/as estudiantes de las carreras de inglés de los primeros años de la Universidad Nacional de La Plata experimentan en el proceso de producción de textos narrativos y explicativos; más precisamente, dentro del Curso de Ingreso a las carreras de Inglés así como en la materia del departamento de Letras, Introducción a los estudios del lenguaje y la comunicación (IELC).

En el caso de las carreras de Profesorado, Licenciatura y Traductorado en Inglés, los alumnos deben contar con un nivel intermedio superior. Dicho desarrollo de lengua se supone es alcanzado en la formación secundaria de los/as estudiantes del sistema educativo. Según el Diseño Curricular de Inglés de la provincia de Buenos Aires, la Educación Secundaria:

...tiene en el centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la inclusión y la permanencia para que todos los jóvenes de la Provincia finalicen la educación obligatoria, asegurando los conocimientos y las herramientas necesarias para dar cabal cumplimiento a los tres fines de este nivel de enseñanza: la

formación de ciudadanos y ciudadanas, la preparación para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores. (pág 6)

Por lo cual, de acuerdo a lo establecido por el Diseño, podríamos afirmar que ambos niveles (medio y superior) se encontrarían, en este sentido, articulados. Sin embargo, se observa en general que éste no es el caso. De hecho, el Ingreso nos enfrenta con grupos muy heterogéneos en cuanto a no sólo el nivel de lengua en lo que respecta a inglés sino también a las trayectorias escolares de los/las alumnos/as, a sus hábitos de estudio y a estrategias de aprendizaje, entre otras características.

En cuanto a las maneras de producir escritos a modo de respuestas a consignas propias del ámbito académico (segunda parte que abordaremos en el presente trabajo, dentro de la materia IELC del departamento de Letras), entendemos que esa práctica recorre de manera transversal toda la etapa secundaria. Por lo que también el/la estudiante debería contar con las herramientas (básicas al menos) que le permitan transitar una carrera universitaria sin mayores dificultades. El último año de la escuela media, si tomamos por caso la materia Literatura, tiene como objetivo lograr que el/la alumno/a aborde obras literarias diversas y complejas no sólo para el conocimiento literario, sino para incorporar también estrategias de lectura y escritura que le servirán para otras asignaturas: pues al fin y al cabo todo tiene que ver con el lenguaje, tanto oral como escrito. El siguiente extracto del Diseño curricular de Literatura de 6° año de la Provincia de Buenos Aires así lo plantea, al menos en sus líneas esenciales:

“Poner en juego estrategias que permitan a los estudiantes elaborar criterios para mejorar sus prácticas, valorar su desempeño y reutilizarlo en otras ocasiones al finalizar los distintos proyectos de lectura, escritura e intercambio oral acerca de los conocimientos alcanzados y:

-las estrategias de lectura;

-la búsqueda de información;

-la planificación y revisión de los textos escritos;

-las exposiciones, los debates, los comentarios u otras prácticas del lenguaje oral.” (pág.17)

Ahora bien, describir el contexto en el que trabajamos no soluciona el problema. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es ilustrar y demostrar qué estrategias hemos utilizado y utilizamos para intentar resolver las dificultades encontradas ante este panorama.

DESCRIPCIÓN GENERAL Y PROBLEMÁTICAS DETECTADAS

A lo largo del Ingreso y como parte de la evaluación, los/as alumnos/as de las carreras de Inglés de la UNLP deben producir un texto narrativo. El género que se evalúa es una anécdota o relato breve de entre 120 a 180 palabras a partir de una consigna que propone comenzar o finalizar la historia con una oración dada, o bien desarrollarla a partir de un título que sugiere una temática. Parte de nuestro objeto de estudio fue analizar las producciones como respuesta a ese tipo de consigna.

En el caso de la materia de primer año compartida por Letras e Inglés, Introducción a los Estudios del Lenguaje y la Comunicación (IELC), nos concentramos en las respuestas a los parciales de dicha materia. A partir de una consigna sobre dos textos de Noam Chomsky (1988, 1997), en donde se pide explicar *la adquisición del lenguaje a partir del esquema Datos - Facultad de lenguaje - Lengua - Expresiones estructuradas*, se espera que los/as alumnos/as logren entender el tema en cuestión y lo expresen de manera escrita en sus respuestas en los exámenes parciales.

Como se ha mencionado previamente, aunque las producciones hayan sido de naturaleza diferente (explicativas y narrativas), hemos detectado una serie de dificultades comunes a ambas:

En general, no se considera a la escritura como proceso sino únicamente como producto. Podemos detectar la falta de planificación, organización de ideas, edición, entre otros pasos.

- Dificultad en expresar las ideas claramente o, en otros casos, falta de estrategias de generación de ideas.
- Dificultad para abordar y resolver consignas. A veces en las narraciones la oración o el título no son utilizados coherentemente o, en el caso de los parciales, las respuestas son insuficientes por ser mal comprendidas o breves, agregándose que expresan en su mayoría lo dicho por el profesor en clase y no tanto lo expresado en el texto en cuestión.

- Falta, en general, de la aprehensión y el manejo de los conceptos: lenguaje técnico-científico de la disciplina lingüística y de la macroestructura de una historia.
- En lo que respecta a las situaciones previas a las producciones escritas, se observa poca participación del/de la alumno/a en clase y en las clases de consulta (verbalización adecuada de las dudas).

Todas estas cuestiones, según observamos, tienen un importante impacto en la producción final de los/as alumnos/as (los textos), lo cual redundo, por un lado, en que las expectativas de las tareas no sean alcanzadas y, por el otro, en un sentimiento de frustración o de confusión por parte de las/os estudiantes, quienes en muchos casos no saben cómo abordar nuevamente (en una instancia recuperatoria, por ejemplo) la actividad de escritura.

ESTRATEGIAS DESARROLLADAS ANTE ESTAS DIFICULTADES Y FALENCIAS

El Diseño Curricular para 6to año propone para el ciclo superior de la escuela secundaria el trabajo sobre textos, entendidos éstos como discurso. Esto implica que las/os alumnas/os interactúen con ellos no sólo en tanto que productos susceptibles de ser analizados en términos lingüísticos (léxicos, gramaticales y fonológicos), sino también de acuerdo a cómo los mismos se actualizan en el contexto en que se usan y en la interpretación de las personas involucradas.

Esto deja en evidencia que la lengua se considera como práctica social, como discurso, y que al evaluar no sólo nos concentramos en aspectos meramente gramaticales.

La escritura como proceso ha sido explicada por modelos cognitivos contemporáneos. Este proceso implica la participación activa del/de la escritor/a, quien debe aplicar operaciones mentales complejas como generar ideas, organizar, planificar, redactar y revisar. Cada una de ellas requiere que quien escribe considere diversos niveles textuales que involucran varios aspectos como los propósitos del escrito, posible lector, contenido, características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis, cohesión, etc.

Hay modelos textuales que intentan dar cuenta de las regularidades que se observan en la organización de los textos. Autores como Van Dijk (1980), Ciapuscio (1994), Tusón y Calsamiglia (1999), entre otros, dan claras muestras de ello. Estas regularidades se manifiestan a través de dos niveles de organización textual: la macroestructura, que se refiere al contenido semántico del texto, y la superestructura, que refleja el esquema

organizativo del texto, es decir, la distribución de los contenidos según un orden determinado.

Dentro de los diferentes tipos de texto, concebidos como modos de organización del discurso, nos encontramos con varios géneros. Podemos afirmar que varias son las definiciones de género que podemos encontrar en la bibliografía; una de ellas, del autor Swales, afirma que:

“un género comprende un tipo de eventos comunicativos que comparten un conjunto de propósitos comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad profesional o académica en que se producen y constituyen, por tanto, el fundamento del género en cuestión. Este fundamento conforma la estructura esquemática del discurso e influye y determina la selección del contenido y del estilo” (Swales, 1990: 58).

En particular, para el género de la historia, anécdota o relato breve utilizamos el modelo de Labov (1972), el cual consta de los siguientes elementos: Resumen, Orientación, Complicación, Evaluación, Resolución y Coda

A raíz de nuestras concepciones y basados en los enfoques que determinan nuestras prácticas (enfoque basado en géneros, tareas a resolver -task/based approach-, interaccionista, teoría socioconstructivista, entre otros) hemos desarrollado una serie de estrategias con el fin de abordar las dificultades y falencias detectadas. Si bien en las dos asignaturas con las que estamos trabajando hay similitudes en cuanto a las didácticas aplicadas, nos parece oportuno distinguirlas en pos de los dos tipos textuales abordados y sus implicancias, y para favorecer la claridad del presente trabajo.

En el Ingreso, entonces, se llevan a cabo las siguientes actividades didácticas:

- Talleres y clases donde se trabaja sobre el proceso, en algunos casos de manera deliberadamente escalonada y espaciada en el tiempo (trabajando distintas etapas del proceso en distintas clases, por ejemplo, o dividiendo en grupos distintas partes/aspectos del texto para desarrollar un escrito conjunto de manera colaborativa).

- Trabajo sobre los propios textos con consignas específicas, garantizando la comprensión de las mismas a través de su socialización y explicación de manera grupal juntamente con los/as estudiantes.

-Exposición de modelos de narrativas (evaluación /análisis de las mismas), los cuales han sido producidos o bien por estudiantes del mismo grupo o por estudiantes de otros grupos.

-Trabajo con diferentes patrones de interacción, poniendo particular énfasis en un primer momento de interacción estudiante-estudiante (en pares o pequeños grupos), para continuar luego con una interacción grupal con la/el docente.

- Trabajo con tecnologías para motivar la participación a través de medios que puedan resultarles más amigables y familiares, y que apelen a su vez a una diversidad de estilos de aprendizaje. Por ejemplo, el uso de herramientas 2.0 tales como Google Drive o Wikis donde se fomente el trabajo colaborativo.

En cuanto a las clases de IELC, se llevan a cabo las siguientes estrategias:

-Exposición oral del tema por parte del profesor, previo pedido de lectura al/la alumno/a fuera de clase.

-El tema en su contexto de realización: a qué le “contesta” el desarrollo actual del tema y el vínculo con hechos más cercanos al/la alumno/a.

-Preguntas orales a los/as alumnos/as para comprobar que hayan entendido el tema.

-Lectura en voz alta de los artículos en cuestión por parte de los/as alumnos/as y exposiciones orales por parte de los/as mismos/as.

-Comentario y análisis de lo leído, a modo de repaso final.

-Uso de un Cuadernillo de Trabajos prácticos y del Campus virtual de la materia para que refuercen los temas a tratar.

RESULTADOS OBSERVADOS

A partir de la puesta en práctica de estas estrategias, hemos observado cambios en la forma en que los/as estudiantes se vinculan con las actividades propuestas: producciones orales y escritas.

En lo que respecta al Ingreso, uno de los primeros aspectos a destacar es cómo el abordaje a las tareas de escritura impacta en la concepción de la misma, ya no sólo como producto, sino

como proceso. Al trabajar diferentes partes, aspectos y características de los textos en tanto que discursos, los/as estudiantes desarrollan una conciencia del mismo como proceso que se transita y construye de manera gradual, con propósitos específicos (la introducción en una historia, por ejemplo, cumple una función determinada en la totalidad de la estructura) y en contextos determinados. Todo esto redundando en una comprensión más acabada del *género* en cuestión, lo cual trae aparejado, con su debido trabajo, una mejora en la producción de textos exponentes de dichos géneros. Esto habilita, entre otras cosas, que los/as estudiantes sean capaces de autoevaluar sus propias producciones, así como la de sus compañeros/as, y también se observa una mejor comprensión de las devoluciones que los/as docentes hacemos de sus textos.

El foco en el proceso de escritura y sus diferentes etapas contribuye, a su vez, a garantizar aspectos de coherencia global a través de, por ejemplo, el diseño de una planificación previa a la escritura propiamente dicha, lo cual supone un trabajo sobre (la generación de) las ideas a ser desarrolladas, al tiempo que se sortean un número de dificultades vinculadas a la adecuación de las producciones de los/as estudiantes a las consignas, ya sea que se trate de respuestas a preguntas de contenido teórico o aquéllas de escritura de textos narrativos.

Los beneficios de este modo de plantear la escritura se potencian aún más cuando se lo complementa con el trabajo interactivo entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes, dado que la socialización de ideas y (tal vez más importante aún) de dudas e inquietudes se presenta como práctica cotidiana en el espacio del aula.

Otra cuestión a considerar es cómo este abordaje permite abrir puertas para el desarrollo futuro de otros aspectos involucrados en la tarea de escritura. Las estrategias que hemos planteado, enmarcadas, como hemos indicado, en una diversidad de enfoques pedagógicos, se concentran principalmente en el descubrimiento y aprehensión de aspectos macro de los textos, principalmente la macroestructura y superestructura de los mismos. Si se logra avanzar en estos objetivos (como de hecho hemos observado que sucede), nos encontramos, tanto docentes como estudiantes, con un terreno más y mejor allanado para abordar el trabajo sobre aspectos micro de la producción textual, como pueden ser una búsqueda de expresión más sofisticada a través de la selección de ítems léxicos específicos y una complejización sintáctica a través de una diversidad de estructuras gramaticales. Explorar el texto en tanto que exponente de géneros discursivos determinados permite, entonces, concebir el aprendizaje-enseñanza de la escritura como un proceso que va desde

los aspectos macro hacia los micro. El esfuerzo concentrado sobre el nivel macro habilita, de este modo, una apertura al trabajo sobre el nivel micro, lo cual, mediante la interacción y en términos didácticos, podríamos suponer que implica una expansión de la zona de desarrollo próximo (ZDP) de los/as estudiantes, utilizando el término dado por Vygotsky (1988).

También nos gustaría destacar una cuestión que entendemos transversal a todas las otras ya mencionadas. El trabajo realizado ha arrojado entre sus resultados más valiosos una mayor motivación por parte de los/las estudiantes, quienes logran desarrollar en muchos casos mayor seguridad a la hora de abordar la tarea de escritura. Entendemos que esto es consecuencia de explorar minuciosamente el proceso de producción de escritura, lo que ofrece más herramientas para su concreción, pero también resulta de un trabajo por sobre todas las cosas interactivo, donde quienes llevan la voz (con ideas, dudas, propuestas) son los/as mismos/as estudiantes.

Con respecto a la materia IELC, los resultados óptimos se han visto muy acentuados a partir de las actividades propuestas (mencionadas anteriormente), pues “acercan” a los/as estudiantes al lenguaje técnico-científico, ya que una de las mayores tareas dentro del ámbito académico es, justamente, apropiarse de términos más específicos en cuanto a su semántica: decir, por ejemplo, *lengua* en un ámbito cotidiano (el más cercano, suponemos, al/la alumno/a) diferirá del propiamente académico (desde una postura saussureana será social, desde una perspectiva chomskiana será más bien individual, etc.). Esto es, la polisemia de los conceptos en la lengua corriente debe “filtrarse” en la universidad, ya que una de las razones (quizás la más importante) es construir una lengua (propia a cada disciplina) objetiva, lo más exacta posible, desambiguada: científica.

CONCLUSIÓN

Como hemos mencionado a lo largo del trabajo, el Ingreso a las carreras de Inglés nos encuentra con grupos muy heterogéneos. Sin embargo, en esta heterogeneidad hemos detectado ciertas falencias y dificultades comunes a la mayoría de los/as ingresantes en lo que respecta a la escritura entendida como proceso. Enfatizamos en el hecho que la mera descripción de la situación nos aleja, como mediadores, de poder dar soluciones concretas en pos de ayudar a los/las alumnos/as a superar las dificultades en sus producciones escritas. Para ello, hemos desarrollado una serie de estrategias que han tenido un impacto positivo en ellos/as, ampliando, por un lado, sus herramientas para lidiar con las diferentes tareas de escritura planteadas, y, por el otro, contribuyendo a redefinir su vínculo con las mismas a

partir de proponerles y motivarlos/as a adoptar un rol activo en el proceso de producción de los textos.

A su vez, con el trabajo docente que se propone hemos observado que el simple “lean” no alcanza (en su gran mayoría) para que los/as estudiantes se sientan parte del proceso de aprendizaje. Leer y escribir (y todo lo que ello implica) resulta ser más complejo y arduo de lo que refieren literalmente esos términos. Por esto mismo, acompañar a los/as estudiantes a interpretar lo que se lee, contextualizando el saber leído, a través de tareas interactivas educador-educando en clase permite alcanzar más y mejor los objetivos. Todo lo cual, finalmente, no alcanza para dar por finalizada la tarea didáctica, ya que (entre otras cosas) más exigencias se nos presentan a los/as docentes y para lo cual (igual que los/as estudiantes) debemos ir aprehendiendo y aprendiendo. La formación cognitivo-mental de los nuevos medios digitales ofrecen un claro ejemplo de ello, ya que son herramientas creadas por el ser humano y que a su vez nos forman como personas. Pero nos compete hoy dejar esto último simplemente planteado.

Nuestras prácticas docentes, nuestras concepciones de lengua, escritura, discurso determinan en gran medida las producciones y el desempeño de nuestros/as alumnos/as. Si meramente nos centramos en describir las falencias y/o dificultades encontradas, no habrán cambios mágicos. Como mediadores tenemos la responsabilidad (y la obligación) de brindarles estrategias para que puedan resolverlas satisfactoriamente.

BIBLIOGRAFÍA

Bracchi, C. C. (2005). *Los “recién llegados” y el intento para convertirse en “herederos”: un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios*, FLACSO.

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.

Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80.

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.

Ciapuscio, G. E. (1994). *Tipos textuales*, Buenos Aires, UBA.

N. Chomsky (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento. Conferencias de Managua 1 y 2*.

N. Chomsky (1997). Nuestro conocimiento del lenguaje humano. Perspectivas actuales. Conferencia distribuida por internet.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011). Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6o año: Literatura - 1a ed. - La Plata, Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011). Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6o año: Inglés - 1a ed. - La Plata, Buenos Aires.

Ellis, R. (2009). "Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings". International Journal of Applied Linguistics. Vol. 19 (3).

Kumaravadivelu, B. (2003). "A postmethod perspective on English language teaching." World Englishes. Vol 22(4).

Labov, W. (1972). Language in the inner city, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

McLuhan, M. (1996). Comprender los medios de comunicación, Barcelona, Paidós.

McLuhan, M. y Powers, B. R. (1995). La aldea global, Barcelona, Gedisa.

Nunan, D. (2004). Task Based Language Learning and Teaching, Cambridge, Cambridge University Press.

Saussure, F. de (1995). Curso de lingüística general, Madrid, Losada.

Swain, M; Kinnear, P. y Steinman, L. (2011) Sociocultural Theory in Second Language Education, London, MMtextbooks.

Swales, J. (1996). Genre Analysis. English in academic and research settings, Cambridge, Cambridge University Press.

Van Dijk, T. (1980). Texto y contexto, Madrid, Cátedra.

Vygotsky, L. (1988). Pensamiento y lenguaje, México, Ediciones Quinto Sol.

Wertsch, J. V. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente, Barcelona, Paidós.